

**Сидоренко Н.І.**

**Особистісні відмінності майбутніх педагогів з різним рівнем розвитку саморегуляції поведінки.**

Особистісний розвиток майбутніх педагогів на етапі підготовки до майбутньої професійної діяльності є одним із важливих завдань вдосконалення роботи сучасного вищого навчального закладу. Саме в процесі навчання у вузі відбувається первинне “освоєння” професії, визначається життєва та світоглядна позиція молодої людини, вивчаються індивідуалізовані способи діяльності, форми поведінки та спілкування. При цьому однією з провідних проблем є побудова такої системи навчально-освітнього процесу, яка б оптимально враховувала особливості і закономірності не лише професійного становлення як спеціаліста, але й особистісного розвитку студента.

У нашому дослідженні зроблено спробу виявити особистісні аспекти прояву компонентів саморегуляції у майбутніх вчителів та поставлено мету виявити відмінності у прояві особистісних властивостей майбутніх педагогів з різним рівнем розвитку усвідомлюваної саморегуляції поведінки.. При цьому ми припускали, що індивідуальна система саморегуляції, з одного боку, інтегрує особистісні змінні різного рівня, пов’язуючи усвідомлюване та малоусвідомлюване у особистісній сфері. З іншого боку, індивідуальна саморегуляція опосередковує вплив на діяльність особистісних змінних, які виконують різні функціональні ролі у цілісному процесі регуляції довільної активності людини.

Для досягнення поставленої мети нами були поставлені такі завдання: обґрунтувати доцільність особистісного підходу у дослідженні саморегуляції довільної активності; уточнити поняття усвідомлюваної саморегуляції довільної активності; визначити специфіку прояву особистісних особливостей студентів, які характеризуються різним рівнем розвитку саморегуляції.

Важливе місце у професіограмі вчителя відводиться сформованості механізмів усвідомлюваної саморегуляції, які опосередковуються особистісними характеристиками суб’єкту діяльності [1]. Актуальність дослідження особистісних

аспектів саморегуляції пов'язана з розвитком суб'єктно-діяльнісного підходу, в основі якого розуміння того, що діяльність та активність людини не може бути безсуб'єктною та безособистісною. Основними характеристиками суб'єктної активності є: її творчий характер, здатність змінювати оточуючий світ (активність) і, що особливо важливо у контексті цієї статті, здатність до самостійності, саморегуляції та самоорганізації (К.А.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, А.В.Брушлінський, С.Л.Рубінштейн та ін.) [2].

Ще однією теоретичною основою дослідження особистісних аспектів саморегуляції – це концепція стилю саморегуляції особистості, розроблена М.І. Моросановою [3]. Результати досліджень, виконаних під її керівництвом засвідчили, що на прояв творчості, самостійності та інших суб'єктних системних властивостей, які опосередковують досягнення професійних та учбових цілей, перш за все впливають особистісні особливості, характерологічний склад людини, її самосвідомість, спрямованість, усвідомлювані різною мірою спонукання діяльності.

Під усвідомленою саморегуляцією, слідуючи розробкам О.А.Конопкіна, В.І.Моросанової та ін., ми розуміємо системно організований процес внутрішньої психічної активності людини, спрямованої на ініціацію, побудову, підтримку та керівництво різними видами і формами довільної активності, який безпосередньо реалізує досягнення прийнятих нею цілей [3], [4].

Визначаючи специфіку особистісних особливостей студентів різних років навчання, ми прагнули визначити специфічні особистісні особливості, що характерні для високого та низького рівнів розвитку свідомої саморегуляції поведінки. Для вивчення особливостей прояву свідомої саморегуляції довільної активності досліджуваних нами була обрана методика „Стильові особливості саморегуляції поведінки (ССП-98)”, розроблена В.І. Моросановою [3]. Особистісні особливості вивчались за допомогою групи методик, що дозволяють діагностувати широкий спектр психологічних особливостей студентів, пов'язаних з формуванням системи свідомої саморегуляції довільної активності. Це - багатофакторний особистісний опитувальник Р.Кеттела, методика ЛК(в)

Е.Г. Ксенофоновой, особистісний опитувальник Г. Айзенка, методика діагностики емоційної зрілості О.Я. Чебикіна, методика діагностики мотивації уникання невдач та методика діагностики мотивації до успіху Т.Елерса.

На основі аналізу отриманих первинних даних було виявлено, що майже в усіх групах зустрічаються як мінімальні так і максимальні оцінки з досліджуваних показників. Для визначення специфіки особистісних утворень осіб з різним рівнем сформованості регуляторних процесів нами було порівняно дані досліджуваних, що отримали високі та низькі бали за кожною шкалою опитувальника “Стильові особливості саморегуляції поведінки”, за такими показниками: замкнутість – товариськість (П9), конкретність – абстрактність мислення (П10), емоційна стійкість (П11), конформність – домінантність (П12), стриманість – експресивність (П13), нормативність поведінки (П14), боязкість – сміливість (П15), жорстокість – чутливість (П16), довірливість – підозрілість (П17), практичність – розвинена уява (П18), прямолінійність – дипломатичність (П19), впевненість у собі – тривожність (П20), консерватизм – радикалізм (П21), конформізм – нонконформізм (П22), самоконтроль (П23), розслабленість – напруженість (П24), загальна інтернальність (П25), інтернальність у галузі досягнень (П26), інтернальність у галузі невдач (П27), ініціативність та відповідальність у галузі соціальних стосунків (П28), наявність – відсутність розвинених навичок забезпечення процесу професійної діяльності (П29), компетентність у міжособовому спілкуванні (П30), відповідальність у міжособовому спілкуванні (П31), готовність до подолання труднощів (П32), готовність до самостійної діяльності (П33), заперечення активності (П34), соціальна бажаність (П35), екстра-інтроверсія (П36), нейротизм (П37), емоційна експресивність (П38), емоційна саморегуляція (П39), емпатія (П40), мотивація уникання невдач (П41), мотивація досягнення мети (П42).

Таке порівняння дозволило визначити певні відмінності між групами з високим та низьким рівнем сформованості процесу планування. Розгляд відмінностей між цими групами у вираженості показників, що

характеризують властивості особистості, показав, що найбільш вагомими з них існують за показниками П14 (1,21 бала;  $t=2,67$ , при  $p<0,01$ ) та П23 (1,45 бала;  $t=3,13$ , при  $p<0,01$ ). Крім того, встановлені певні відмінності між цими групами в суб'єктивному контролі особистості. Так, у групі з високим рівнем сформованості процесу планування значно вищою є вираженість показників П25 (на 4,29 бала;  $t=3,22$ , при  $p<0,01$ ), П26 (на 1,04 бала;  $t=2,27$ , при  $p<0,05$ ), П27 (на 1,21 бала;  $t=3,02$ , при  $p<0,01$ ), П28 (на 0,80 бала;  $t=2,42$ , при  $p<0,05$ ), П29 (на 1,79 бала;  $t=4,34$ , при  $p<0,01$ ), П33 (на 2,16 бала;  $t=5,29$ , при  $p<0,01$ ) та нижчою – вираженість показника П34 (на 2,29;  $t=3,22$ , при  $p<0,01$ ).

Означені відмінності свідчать про те, що студентам з високим рівнем сформованості процесу планування притаманна більш висока нормативність поведінки, здатність контролювати свої емоції, наполегливість у досягненні мети, відповідальність, ніж у студентів з низьким рівнем сформованості свідомого планування діяльності. У них спостерігається значно вищий рівень інтернальності, який, зокрема, найбільш проявляється у власній відповідальності щодо ситуацій, пов'язаних з досягненнями або не успіхами у будь-якої діяльності, у готовності до самостійного її здійснення, в ініціативності у галузі соціальних стосунків, в значнішій розвиненості навичок забезпечення процесу професійної діяльності. В свою чергу, студентів з недостатнім рівнем сформованості процесу планування відрізняє більша схильність вважати безглуздим та непотрібним прагнення досягти позитивних результатів в діяльності.

Значно розрізняються групи й за показником П41 ( $t=2,28$ , при  $p<0,05$ ), що свідчить про більшу вираженість в мотиваційній сфері випробуваних з високим рівнем сформованості процесу планування певної тенденції до запобігання невдач у діяльності, обережності, прагнення до захисту у ситуаціях ризику.

Переходячи до порівняння даних в групах молоді з високим та низьким рівнем сформованості регуляторного процесу моделювання, слід відзначити вагому різницю у вираженості деяких показників, що характеризують

властивості особистості, а саме: за показниками П14 - 1,28 бала ( $t=2,19$ ;  $p<0,05$ ), П18 - 1,16 бала ( $t=2,54$ ;  $p<0,05$ ) та П36 – 2,33 бала ( $t=2,63$ ;  $p<0,05$ ). Такі відмінності вказують на більш високу нормативність поведінки, наполегливість у досягненні мети, практичність та сумлінність студентів з високим рівнем сформованості процесу моделювання. Молоді з низьким рівнем його сформованості означені властивості притаманні дещо менше.

Слід відмітити, що рівень екстраверсії в останніх значно вищий, ніж в групі з високою сформованістю процесу моделювання. Можна констатувати, що молодь з високою усвідомленістю, деталізованістю та адекватністю уявлень про систему внутрішньозначимих умов діяльності більш спрямована на свій внутрішній світ, ніж молоді люди, в яких ці регулятивні якості розвинені недостатньо.

Також встановлені певні відмінності між досліджуваними групами за показниками, що характеризують особливості суб'єктивного контролю особистості, а саме: за показниками П28 (на 0,92 бала;  $t=2,52$ , при  $p<0,05$ ), П29 (на 1,35 бала;  $t=3,13$ , при  $p<0,01$ ), П32 (на 1,46 бала;  $t=3,73$ , при  $p<0,01$ ) та П34 (на 2,49;  $t=3,01$ , при  $p<0,01$ ). Означені відмінності свідчать про те, що студентам з високим рівнем сформованості процесу моделювання більш притаманна ініціативність у галузі соціальних стосунків, розвиненість навичок забезпечення процесу професійної діяльності, готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів. В свою чергу, в студентів з недостатнім рівнем сформованості процесу моделювання частіше зустрічаються переконання у безглуздість будь-якої діяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей.

Крім того, визначені вагомі розбіжності у вираженості показника П41, де різниця між середньогруповими оцінками складає 2,88 бала й має високий рівень вірогідності ( $t=2,68$ ,  $p<0,01$ ). Ці дані вказують на те, що в випробуваних з високим рівнем сформованості процесу моделювання мотив запобігання невдач виражений значніше, ніж в групі студентів з низьким рівнем розвитку цього процесу.

Певна різниця виявлена у вираженості деяких особистісних показників досліджуваних у групах з високою та низькою вираженістю параметру

програмування. Найзначніше вона проявляється у перевищенні вираженості показників П14 на 1,44 бала ( $t=3,00$ ;  $p<0,01$ ), П22 - на 1,39 бала ( $t=3,13$ ;  $p<0,01$ ), П 23 – на 1,46 бала ( $t=3,15$ ;  $p<0,01$ ) й П40 - на 1,26 бала ( $t=3,13$ ;  $p<0,01$ ) в групі молоді з високим рівнем сформованості процесу програмування, та показника П 10 – на 1,74 бала ( $t=4,14$ ;  $p<0,01$ ) в групі з низьким рівнем. Характер таких розбіжностей вказує на більш усвідомлене дотримання норм поведінки студентами з високим рівнем сформованості процесу програмування, їхню наполегливість у досягненні мети, незалежність, самостійність, здатність контролювати свої емоції, разом з тим емпатійність. Студенти з низьким рівнем сформованості цього процесу відрізняються більшою абстрактністю мислення, кмітливістю та здатністю до навчання.

Щодо розбіжностей у вираженості показників, які характеризують особливості суб'єктивного контролю особистості в випробуваних цих груп, вони визначені по показникам П28 ( $t=2,12$ ;  $p<0,05$ ), П29 ( $t=2,34$ ;  $p<0,05$ ) та П33 ( $t=3,16$ ;  $p<0,01$ ).

Виходячи з отриманих даних, можна відмітити, що в молоді з високим рівнем розвитку процесу програмування ініціативність у галузі соціальних стосунків, розвиненість навичок забезпечення процесу професійної діяльності, готовність до самостійної діяльності сформовані значно краще, ніж у студентів з недостатньою розвиненістю цього процесу.

Значні відмінності спостерігаються й за показником П41 ( $t=2,16$ ;  $p<0,05$ ), які дозволяють констатувати в випробуваних з високим розвитком процесу програмування значніших прояв мотиву запобігання невдач, ніж у студентів з низьким рівнем.

Порівняння результатів в групах з низьким та високим рівнем сформованості процесу оцінювання результатів показало, що відмінності між ними носять специфічний характер. Аналіз відмінностей між цими групами у вираженості показників, які характеризують властивості особистості, показав, що вагомими тут є розбіжності по показникам П12 (на 2,04 бала;  $t=3,69$ , при  $p<0,01$ ) та П13 (на 2,15 бала;  $t=2,78$ , при  $p<0,01$ ). При цьому

характер цих розбіжностей вказує на більшу незалежність в думках, впевненість у собі, стриманість та обережність студентів з високим рівнем розвитку процесу оцінювання результатів. У студентів з низьким рівнем сформованості цього процесу такі властивості виражені значно менше, вони більш імпульсивні, емоційні, залежні від найближчого оточення.

Слід відзначити, що різниця між середньогруповими оцінками показників П14 (0,83 бала) та П41 (1,48 бала), які були досить значними у попередніх випадках, не набуває статистичної достовірності. Також відсутні розбіжності в особливостях суб'єктивного контролю молоді з різними рівнями розвиненості цього процесу.

Переходячи до аналізу відмінностей особистісних властивостей у студентів з високим та низьким проявом регуляторних властивостей гнучкості, відзначимо, що найбільш вагомими з них існують за показниками П10 (0,91 бала;  $t=2,29$ , при  $p<0,05$ ), П11 (1,55 бала;  $t=2,42$ , при  $p<0,05$ ), П12 (1,58 бала;  $t=2,94$ , при  $p<0,01$ ), П36 (2,38 бала;  $t=2,61$ , при  $p<0,05$ ) та П39 (1,07 бала;  $t=2,04$ , при  $p<0,05$ ). Такі відмінності вказують на те, що студенти з високим рівнем регуляторної гнучкості характеризуються значнішою реалістичністю, впевненістю, незалежністю в думках, емоційною стійкістю, стриманістю у поведінці, здатністю контролювати власні емоції та впливати на поведінку інших людей, спрямованістю на соціальне оточення. В свою чергу, студентів з низьким рівнем регуляторної гнучкості відрізняє абстрактність мислення, емоційна нестійкість, конформність та інтровертованість.

Крім того, встановлені певні відмінності між цими групами в суб'єктивному контролі особистості. Так, в групі з високим рівнем гнучкості значно вищою є вираженість показників П28 (на 0,70 бала;  $t=2,11$ , при  $p<0,05$ ), П33 (на 1,40 бала;  $t=3,01$ , при  $p<0,01$ ) та нижчою – вираженість показника П34 (на 1,68 бала;  $t=2,47$ , при  $p<0,05$ ). Такі відмінності свідчать про те, що в молоді з високою пластичністю регуляторних процесів спостерігається більша ініціативність та відповідальність у галузі соціальних

стосунків, готовність до самостійного планування та здійснення діяльності. В свою чергу, студентів з низькою пластичністю відрізняють переконання в безглуздість будь-якої діяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей.

Вивчення особливостей відмінностей у вираженості особистісних показників в студентів з високою та недостатньою розвиненістю регуляторної автономності (самостійності) продемонструвало значні розбіжності між цими групами. Так, у студентів з високим рівнем регуляторної автономії значно вищими є оцінки за показниками П14 (на 0,93 бала;  $t=2,11$ , при  $p<0,05$ ) та П22 (на 1,84 бала;  $t=3,42$ , при  $p<0,01$ ), а в студентів з низьким рівнем розвитку цієї властивості – за показником П10 (на 0,94 бала;  $t=2,05$ , при  $p<0,05$ ). Характер таких відмінностей вказує на більшу відповідальність, незалежність студентів з високою регуляторною автономією, їх здатність контролювати власні емоції. В студентів з низьким рівнем самостійності спостерігається значніша розвиненість абстрактного мислення, кмітливості, але неорганізованість, залежність від думок оточуючих.

Також вважається важливим простежити відмінності у вираженості особистісних властивостей у респондентів з високим та недостатнім загальним рівнем саморегуляції. Вагомими тут є розбіжності по показникам П10 ( $t=3,65$ , при  $p<0,01$ ), П14 ( $t=3,05$ , при  $p<0,01$ ), П23 ( $t=3,27$ , при  $p<0,01$ ), П29 ( $t=2,42$ , при  $p<0,05$ ) та П33 ( $t=2,52$ , при  $p<0,05$ ). Характер цих розбіжностей вказує на те, що студентам з високим загальним рівнем усвідомленої саморегуляції доволіної активності більш притаманні конкретність мислення, високий самоконтроль та нормативність поведінки, вони більшою мірою готові до самостійної професійної діяльності. В студентів з низьким рівнем сформованості цього процесу такі властивості виражені значно менше.

Узагальнюючи отримані результати можна зробити такі висновки:



1. Встановлено, що усвідомлена саморегуляція поведінки представляє собою структуру, високий розвиток окремих ланок якої відбувається у взаємодії з формуванням інших її підструктур. Ця закономірність простежується у більшості студентів з високим рівнем регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей.

2. Визначено стійку тенденцію до формування високого рівня регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування) у тих студентів, що відрізняються високою нормативністю поведінки, здатністю контролювати власні емоції, наполегливістю у досягненні мети, схильністю проявляти ініціативу та приймати відповідальність у стосунках, наявністю розвинених навичок забезпечення професійної діяльності, прагненням уникнути невдач у діяльності, обережності.

3. Розкрито, що студентам з високою сформованістю процесів планування, програмування та розвинутою регуляторною гнучкістю характерна готовність до самостійної діяльності та відповідальність за неї, а при низькому розвитку процесів планування, моделювання та регуляторної гнучкості – переконання у безглуздість будь-якої діяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей.

1. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. – 2002. – т.23. - №6. – С.5-17.
2. Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой, В.Н.Дружинина. М.: Изд-во “Академический проект”, 2000.
3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М., 1998.
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.

В статье рассматриваются личностные различия студентов педагогического вуза с разным уровнем сформированности процессов саморегуляции поведения.

Personality distinctions of students of pedagogical institute of higher with a different level of formed of processes of self-regulation of conduct are examined in the article.